

外国人児童生徒支援に資するアセスメントの枠組の提案

— 不就学児調査を通して —

二井 紀美子 緩利 誠

1. はじめに

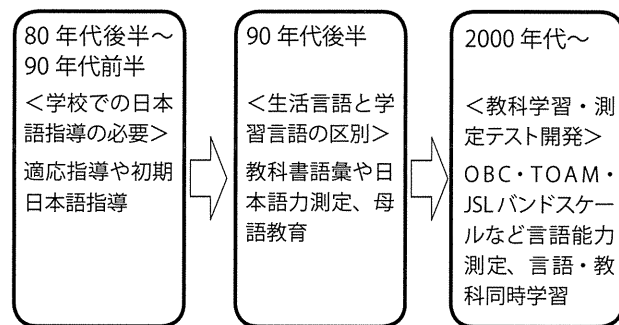
ニューカマーの子どもたちが、言葉や習慣の違いから学校適応・学力向上に問題を抱えやすいことはよく知られ、これまでさまざまな外国人児童生徒支援が学校や地域で展開されてきた。しかし、中には決められた支援の枠に子どもをあてはめるだけで、十分な学習成果の見られないものも存在した。来日時期や教育歴、家庭内の教育環境などの個人差が特に大きいニューカマーの子どもたちの支援を行う上では、まずその子どもの状態を把握し、ニーズを特定すること、すなわちアセスメントが不可欠である。そこで、本研究では、外国人児童の支援に資するアセスメントの枠組を構築するための手がかりとして、アセスメントの現状を再考したうえで、浜松市に在住するブラジル人不就学児童に対して実施した複数の方法によるアセスメントの結果を検討する。その考察を踏まえて、最後に教育の質的向上を図るためのアセスメントの試論的枠組を提案したい。

2. 外国人児童生徒教育におけるアセスメントの現状

2-1. 外国人児童生徒教育の動向にみるアセスメント

在日外国人の子どもたちの教育、特にニューカマーの子どもたちの教育に対する研究関心は、まず日本語教育分野で高まった。年少者日本語教育研究の動向を分析した松本(2004、2008)を基に、主にニューカマーの子どもに関わる動向を整理したものが、図1である。中国帰国児童生徒や日系ブラジル人子弟などの来日により学校現場での日本語教育の必要性が急激に高まったため、80年代後半から90年代前半にかけて、適応指導や初期日本語指導の方法に関する研究が増えた。こうして「サバイバル日本語」(全く日本語の話せない子どもが学校で生き残るために必要な最低限の日本語力)に関する経験が蓄積され、やがて外国人の集住化が目立つようになった90年代後半に入ると、生活言語と学習言語の区別が明確に意識されるようになり、教科書語彙や日本語能力測定が研究課題としてあがる

ようになった。そして、2000年代になると、JSLカリキュラムなど教科学習に関する研究とともに、OBCやTOAM、JSLバンドスケールのような語彙調査や会話能力テストなどの日本語能力測定テストの開発に関する研究が増加した。このように、2000年代以降、日本語・母語などの言語能力に関してはアセスメントツールの開発が進んできたことがわかる。



[松本恭子(2004,2008)を基に筆者作成]

図1: 年少者日本語教育研究における動向

また、近年では認知特性を測る必要性を主張する意見もみられるようになった。岩田(2011)は、特別支援教育と同様に、知能検査・発達検査といった心理検査を用いて、指導の前に子どもの知的能力や認知特性を把握したうえで指導を実践することの必要性を指摘している。同じく、指導前に子どもの能力実態を把握しようとする動きは、学校現場でも見られるようになってきている。例えば、豊橋市教育委員会は、外国人児童生徒教育資料の一つとして、日本語の基本的能力のほか、算数能力、学習態度、母語能力や、基本的な生活習慣・集団参加能力・生活スキルについて確認するチェックリストを作成し公開している。そのほか外国人児童生徒指導の実践ガイド(臼井編2009)でも、「外国人の子どもへの指導を始めるにあたっては、子どもの実態を把握することが重要である。実態把握のために、簡単なテスト(確認)を行う必要もある」(58頁)など、言語能力や計算力を測定する手法を多用したアセスメントの必要性を訴えている。このように実践においても、アセスメント志向が広まってきたといえる。

2-2. アセスメントに関わる政府の見解

文部科学省の見解にも近年アセスメント志向がうかがえる。ただし、その内容は日本語能力に関するものに傾斜している。

例えば2009年3月の文部科学省「定住外国人の子どもに対する緊急支援（第2次）～定住外国人子ども緊急支援プラン～」では、公立学校への受け入れの円滑化策の一つとして「各学校において（中略）外国人児童生徒の学力や日本語能力等を適宜判断の上、下学年に一時的又は正式に入学を認めることができる」とした。つまり、学年配当は一般的に指導が始まる前に決められることから、指導開始前に「学力や日本語能力等を適宜判断」するためのアセスメントを行う重要性が示唆された。

また、翌2010年5月に公表された文部科学省「『定住外国人の子どもの教育等に関する政策懇談会』の意見を踏まえた文部科学省の政策のポイント」では、入りやすい公立学校を実現するための施策の中に、日本語能力の測定方法や評価基準の開発が盛り込まれた。2012年4月に文部科学省が発表した現在の進捗状況によると、「日本語能力測定方法」の開発は東京外国語大学に委託されている（研究期間：平成22～24年度）。

2-3. 多様なアセスメントの必要性

研究、実践、そして行政の見解においてもアセスメントを重視する傾向は強くなっている。しかし、日本語（言語）能力のアセスメントに偏っていることは否めない。ここでは、日本語だけではなく、社会的発達や精神状態を客観的に把握することの重要性を指摘しておきたい。

日本では、指導前に心理検査を行うことはほとんどない。子どもの社会性や精神状態の把握は、指導者による主観的な観察や個々人の略歴などの情報に基づいた経験的な判断（「勘と経験」）に頼っているのが現状である。外国人児童が学校に転入する際、言語や計算といった比較的目に見えやすい能力はチェックリストや検査ツールを用いることでかろうじて把握されたとしても、学習を進めていく上での基盤となる精神面や社会性の発達状態などは未知のまま、指導が始まるのである。教員が子どもの様子を観察して異常を察知するまでには、一定期間の観察を必要とする。外国人の子どもの場合、日本人とは文化背景も異なるため、さらに時間がかかるかもしれない。多くの場合、しばらく時間が経った後、子どもの問題行動になんとか気付いた教員が心理相談員などの専門家に相談して初めて

心理検査が行われるのが一般的であろう。つまり、しばらくの期間は、適切な支援が行われず、むしろ支援のつもりの活動が子どもにただストレスを与えるだけになっている可能性も否定できないのである。このように、我が国の外国人児童生徒支援は、日本語や教科学習の支援ばかりであり、メンタルケアに特化した支援はほんのごくわずかしかな存在せず、そのためのアセスメントも十分に行われているとは言い難い状況にある。

一方、ブラジルでは、一部地域に限られるものの、日本からのデカセギ帰国子弟の支援において、ポルトガル語の学習支援だけでなくメンタルケアも行われており、支援に入る段階での心理的アセスメントに重点が置かれている（Nakagawa,2010、二井2011）。このプロジェクトを「カエルプロジェクト」という。2008年6月にスタートした「カエルプロジェクト」は、三井物産やサンパウロ州・市教育局の協力のもと日本からブラジルに帰国した児童生徒をピックアップし、心理学の専門家が面接等を行うことで支援の必要の有無やあり方を判断するとともに、該当児童生徒に心理的オリエンテーションをはじめとする再適応の支援を行っている。そのカエルプロジェクトの支援活動の流れは、図2のとおりである。図2の④から⑦までが具体的なアセスメントの実施に相当し、⑧でそれらの結果を統合して判断を下している。⑦では、人物描写の心理テスト（Desenho Humano）や精神の不安定度を測る Ansiedade テストのほか、「子どもの強さと困難さアンケート（SDQ）」など必要に応じてさまざまな心理測定ツールが用いられている。

このカエルプロジェクトの実践からも、言語面以外の発達状況や精神状態を様々な方法でもって把握し、その結果を総合的に読み解くことで子ども一人ひとりに合った支援を組み立てることが可能になるのは明らかであり、多様なアセスメントが有効かつ必要であることがわかる。

2-4. アセスメントの課題

まず根本的な問題として、言語の問題からアセスメントの実施が難しいということである。バイリンガルでアセスメントを実施できる人材は少なく、実施者が日本語しか話せなくても使えるアセスメントツールも不足している。

また、アセスメント志向が広まってきたものの「外国人児童の支援に資する」という観点から考えた場合、アセスメントの目的や方法が理論的に整理・検討され

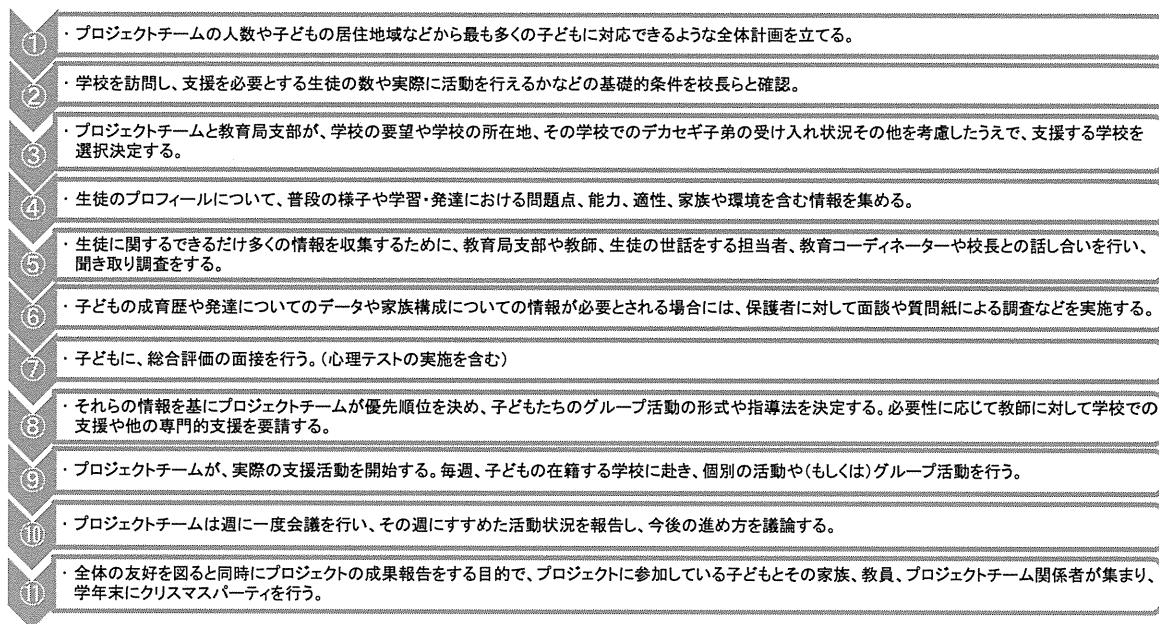


図2：カエルプロジェクトの支援の流れ (Nakagawa,2010, pp.16-18 を基に筆者が翻訳)

ておらず、そのアセスメントによって得られた情報をいかに具体的な指導方法・内容と連関させていくのかについてはさらに検討していく必要がある。比較的研究が進んでいる日本語能力測定においても、会話能力テストや「4技能」測定テストなどの結果を学校現場の教員が行う日々の指導にどのように連関させていくのが不明であり課題であると指摘されている(川上2003)。

ましてや言語面以外の実態把握となると、言語能力測定に比べ圧倒的に実施可能なアセスメントの手法が少ない。そもそも外国からの編入生の場合、大半は以前の就学機関からの資料(成績表・その他学習指導記録に値するもの)を持参しないため、学校が得ることのできる指導上の引き継ぎ情報は全くないに等しい状況であり(二井2012)、なんらかのアセスメントを実施しないと子どもの特性や状況は把握できない。しかし、心理検査については、専門家しか入手できないキットも多く、さらに外国人の子どもに適用可能な定型検査は確立されておらず、日本で手に入れやすい既存の検査キットの具体的な応用方法については、ほとんど研究が進められていない。

3. 浜松市に在住するブラジル人不就学児童に対するアセスメントの試行とその結果

3-1. アセスメントの目的

先述した通り、外国人児童生徒の教育支援にあたり、アセスメントの必要性が謳われながらも、その実施の困難さや定型検査の欠如等により、子どもたちの実態

把握すらままならない状況が散見される。言語習得に関しては多少の蓄積があるものの、それ以外の発達に関しては「勘と経験」に頼っているのが現状である。とりわけ、不就学児童の場合はハイリスクを抱えるにもかかわらず、その状況が顕著である。そこで、「不就学ブラジル人児童が抱えるニーズを多面的な視点(言語能力を含む)から捉えることが、教育課題をより明確にし、指導上の見立てや目立てを検討・決定する際の準拠資料になりうる」という仮説のもと、既存の検査キットを使用してアセスメントを試験的に実施した。

3-2. 対象

子どもの能力は、継続的な学習経験の蓄積により開花するものである。したがって、子どもの能力実態を把握する時に、「調査時点で学校に行っているかいないか」で単純に分けてもあまり意味はない。そこで本調査では「不就学」を操作的に定義する。すなわち、「日本人の多くが就園する3歳を起点にし、調査時点での年齢を終点とする期間を100%とした場合に、一定程度の条件を満たした教育機関への在籍年数が50%未満の子ども」のことを意味する。条件とは、学習の継続性・系統性、学習集団の規模、指導の専門性を指すものとする。したがって、調査時点でいずれの教育機関にも属していないだけでは「不就学」と判断しない。この操作的定義を満たす「不就学」の児童4名を本調査の対象とした。いずれの子どももA大学が開催した不就学児の学習・就学支援教室(A教室：2009年7月1日～2010年1月29日、B教室：2011年2月14日～3月30日)の参

加者であった。プロフィールは次の通りである。

	子ども A	子ども B	子ども C	子ども D
年齢	8 歳	9 歳	10 歳	11 歳
性別	女	女	男	男
出生地	日本	ブラジル	日本	ブラジル
来伯経験	なし	不明	なし	不明
教育歴 ²	ブラジル人保育園→未就学→学習・就学支援教室(約 1 年半)	ブラジル人保育園→ブラジル人学校→未就学→学習・就学支援教室(約 2 年半)	ブラジル人保育園→未就学→学習・就学支援教室(約 1 年)	ブラジル人学校→未就学→補習教室・教会→学習・就学支援教室(約 3 年半)
備考 1	子ども C の妹	子ども D の妹	子ども A の兄	子ども B の兄

3-3. アセスメントの方法

アセスメントには、①語彙調査（ポルトガル語・日本語）、②知能検査、③行動観察、および④指導者・調査者の所感、という 4 つの方法を採用した。選定基準は「教育現場において簡便に実施可能な方法であること」ならびに「先行研究の蓄積があり、客観的な測定ができること」である。効果的なアセスメントの結果解釈には定量的なデータのみならず、日常的な学習行動や対人行動で見受けられた特徴などの定性的なデータも必要のため、④指導者・調査者の所感も含めた。①から③の検査キットには次のような特徴がある。

①語彙調査（ポルトガル語・日本語）

愛知県プレスクールモデル事業で使用された語彙調査であり、絵カードを使った日本語・ポルトガル語の 100 語調査（そのうち 5 問は名前や好きな食べ物などを問う会話テスト）である。「子どものことばの育ちを、得意でない一方の言語からだけではなく両言語から見ることで公平に判断すること」や「ことばの発達に課題のある子どもを早期に発見すること」ができるという。語彙調査に含まれる語彙は、「小学校一年生の生活レベルに必要な語彙」の中から「日本語と母語の両言語からの調査を想定し、できるだけ文化的な影響の少ない語彙」が選定されている。

この語彙調査を実施した理由は主に 3 点、すなわち、i) 子どもたちの言語能力の発達度測定ツールである OBC 会話テストや TOAM で行われる口頭語彙テストなどほぼ同様の形式である、ii) マニュアル検討会議委員は年少者日本語教育の経験豊富な教育者や専門家から構成されており、語彙選定の妥当性が信頼できる、および iii) L1（母語）と L2（第二言語）の会話力は語彙力と非常に相関が高いことから、語彙テストを通して会話力全体を予測できる（中島・ヌナス 2001）、である。ただし、この語彙調査は標準化されたものではなく、子どもの認知発達を調べるために用いることはできない、また、調査に含まれる語彙を習得しているからといって、小学校の教科学習で使われる語彙や複雑な文型が分かるとは限らない、という限界をもつ。

②知能検査（Cattell Culture Fair Intelligence Test: キャッテル CFIT スケール 2）

キャッテル CFIT は、できるだけ言語、文化、教育レベルなどの影響が少ない方法で、一般知能を測定できるように作られた検査である。従来の知能検査の多くが、環境的所産による学力と生来の知能との混合物を測ってきたきらいがあり、社会的・文化的環境に左右されない生来の一般知能を特殊な学習から分離し、より良く測定する必要があるという考えから開発された。その妥当性・信頼性は数多く検証されており、広い範囲の具体的行動に関する一定の予測的有用性をもつ。例えば、「個人の業績・学力がその人の知能から予想されるものに一致しているかを見出すことによって、情緒的あるいは学習上の問題の発見を促すこと」「特定の子どもの特殊な教育機関の必要性、あるいは教養を豊かにするプログラムの必要性の判断のために役立つ情報を提供すること」ができるという。また、検査課題は非言語性であり、形や図形の間の関連性を知覚する被験者の能力を重視した 4 つの異なった知覚課題、すなわち i) 系列問題、ii) 分類問題、iii) 行列課題、iv) トポロジーから構成されている。検査課題が非言語性のため、非英語圏の人に使用する場合でも項目を翻訳する必要性がなく、異文化間比較の正確性に寄与することができるという特徴を有する。

③行動観察（Strength and Difficulties Questionnaire : SDQ）

グッドマンによって開発された幼児期から就学期の行動スクリーニングのための質問紙である（Goodman, R. 1997, Goodman, R. 2001）。5 つのサブスケール（向社会性、多動性、情緒面、行為面、仲間関係）があり、それぞれのサブスケールの合計得点を算出することで、その領域における支援の必要性を「Low Need : ほとんどない」「Some Need : ややある」「High Need : おおいにある」という 3 つの水準で判断できる。さらに「多動性、情緒面、行為面、仲間関係」の 4 つのサブスケールの合計で TDS（Total Difficulties Score）を算出し、全体的な支援の必要度を把握することもできる。Web ページからダウンロードして各国（40 以上）の言語で使用でき、英国を中心にヨーロッパで広く用いられ、その信頼性と妥当性も確認されている。

類似したものに、幼児期から思春期にいたる子どもの情緒や行動を包括的に評価する質問紙として、米国バーモント大学のアッケンバックが開発した一連の調査票（Child Behavior Checklist/4-18 : CBCL）がある。しかし、CBCL は 3 件法で 113 項目と項目数が多く、かつ、「問題行動」に焦点を置いているため、採点者側に「悪いと

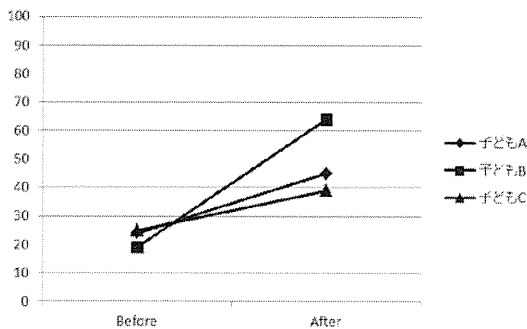
ころに目が向く」と抵抗が見られやすい。その点で SDQ は「強いところと苦手なところ」双方に目を向けており、対象となる子どもを普段からみている保護者や指導者が約 5 分でチェックできるという簡便さを備えている。また、CBCL との相関関係が報告されていることから、本研究では SDQ を採用した (Goodman & Scott, 1999)。

3-4. アセスメントの結果

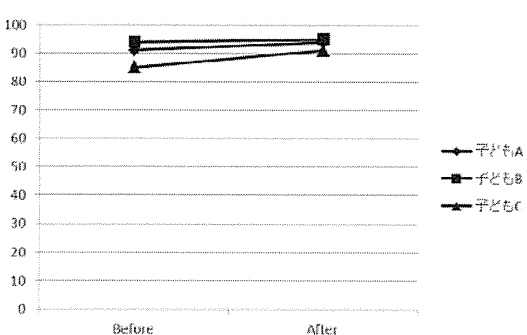
① 語彙調査

A 大学が開催した不就学児の学習・就学支援教室である A 教室と B 教室の双方に参加した 3 名 (子ども A、子ども B、子ども C) に関しては語彙調査の結果を比較ができる。日本語語彙の得点は 14 ~ 45 点向上した。また、ポルトガル語も少しではあるが得点が向上した。ただし、日本の幼稚園に通う 3 歳の日本人が 75 点程度は獲得しており (二井・緩利 2010)、本語彙調査の結果が 80% 以上なければ、日本の小学校 1 年生段階で使われる指示等の理解に困難が生じると経験的に言われていることを鑑みれば、非常に厳しい状況であると言わざるをえない。なお、子ども D に関しては小学校 1 年生段階には到達していると判断できるが、11 歳という年齢を考えると日本語の語彙習得に遅れが見られる。

<日本語 (個人別)>



<ポルトガル語 (個人別)>

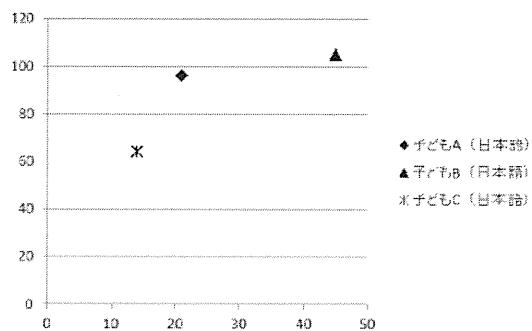


	日本語			ポルトガル語			備考
	Before	After	差	Before	After	差	
子どもA	24	45	21	91	94	3	Before: 7歳, After: 8歳
子どもB	19	64	45	94	95	1	Before: 8歳, After: 9歳
子どもC	25	39	14	85	91	6	Before: 9歳, After: 10歳
子どもD	-	92	-	-	99	-	11歳

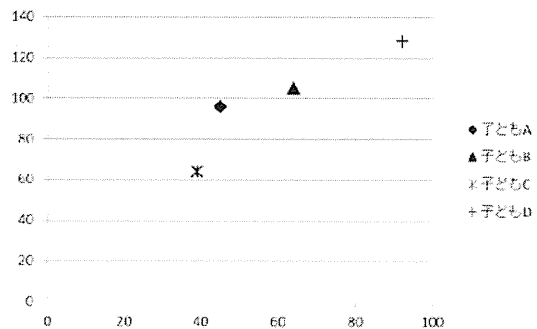
② 知能検査

子ども D は同一年齢児童の中でも知能は比較的優れており、子ども A、B は平均的な数値を示した。したがって、知能は遅れておらず、言語能力やその他の基礎学力の遅れは知能に起因するものではなく、学習経験やその他の要因に起因するものと考えられる。一方で、子ども C の知能検査の結果は統計的に「異常」(軽度精神遅滞のレベル)と判断される値であり、何らかの原因による発達の遅れが推測される。語彙調査の結果で見受けられた言語能力の遅れは知能の発達の遅れに起因する可能性がある。ただし、この結果から知能発達の遅れが先天的な要因なのか後天的な環境要因なのかを判断することはできない。

<知能検査と語彙調査 (日本語) の伸び率との関係>



<知能検査と語彙調査 (日本語) との関係>



	偏差IQ	パーセンタイル
子どもA	96	40
子どもB	105	62
子どもC	64	1未満
子どもD	128	96

※偏差IQ: 平均100・標準偏差16として規準化

③ 行動観察 (SDQ)

2 名の実践者に回答してもらった結果、全員に共通する問題傾向として、「仲間関係の問題」の高さ (「やや高い」または「高い」と「向社会性」の低さ (「やや低い」または「かなり低い」) が示された。普段から接する人間関係の狭さなど不就学という環境が影響しているものと考えられる。また、子ども D を除き、「全体的なストレス」と「行動の困難」、「多動と注意の困難」に高い傾向が見られた。なお、全員が「平均的」で一致したのは「情緒的悩み」、ほぼ一致したのは「子どもの生活における困難の影響」であった。

※1: 程度: 平均的→やや高い(やや低い)→高い(低い)→かなり高い(かなり低い)

※2: 合致度: 同一の程度「○」、隣接する程度「△」、隣接しない程度「×」

		子どもA			子どもB		
		指導者A	指導者B	合致率	指導者A	指導者B	合致率
サブ スケール	全体的なストレス	やや高い	高い	△	やや高い	やや高い	○
	情緒的悩み	平均的	平均的	○	平均的	平均的	○
	行動の困難	高い	かなり高い	△	高い	やや高い	△
	多動と注意の困難	平均的	やや高い	△	平均的	やや高い	△
	仲間関係の問題	やや高い	やや高い	○	やや高い	やや高い	○
	向社会性	かなり低い	かなり低い	○	かなり低い	かなり低い	○
	子どもの生活における困難の影響	平均的	平均的	○	平均的	平均的	○
診断の 可能性	何らかの診断	低い	高い	/	低い	低い	/
	情緒障害(不安、うつなど)	低い	低い		低い	低い	
	行為障害	低い	高い		低い	低い	
	多動や集中障害	低い	低い		低い	低い	

		子どもC			子どもD		
		指導者A	指導者B	合致率	指導者A	指導者B	合致率
サブ スケール	全体的なストレス	高い	かなり高い	△	平均的	平均的	○
	情緒的悩み	平均的	平均的	○	平均的	平均的	○
	行動の困難	高い	かなり高い	△	平均的	平均的	○
	多動と注意の困難	やや高い	かなり高い	×	平均的	平均的	○
	仲間関係の問題	やや高い	高い	△	やや高い	やや高い	○
	向社会性	かなり低い	やや低い	×	やや低い	かなり低い	×
	子どもの生活における困難の影響	平均的	やや高い	△	平均的	平均的	○
診断の 可能性	何らかの診断	低い	高い	/	低い	低い	/
	情緒障害(不安、うつなど)	低い	低い		低い	低い	
	行為障害	低い	高い		低い	低い	
	多動や集中障害	低い	中程度		低い	低い	

④指導者の所感

子ども A	<p>教室での学びを通じて、比較的成長が認められていた（特に算数）。兄（子ども C）同様、身体能力は高く、バク転などをして遊んでいた。しかし、体格は小さい印象を受けた。多少足をバタつかせるものの、しっかりと座って学習していた。ただし、飽きが生じやすく、集中力が途切れてしまうと、落ち着きがなくなることがあった。板書を真剣に書き写そうとするものの、書き写すスピードが極めて遅く、ついていけないことが多々あった。事業担当者（教会メンバー）に対して恐怖心をもっており、情緒不安定ですぐに泣き出すことがあった。</p> <p>【検査中の様子】 落ち着いている。分からないことは日本語で「分からない」と意思表示ができる。数は指で数えたり、指さして数えることはない。</p>
子ども B	<p>異父兄弟の子ども D にライバル意識をもっていった。多少足をバタつかせるものの、しっかりと座って学習していた。ただし、飽きが生じやすく、集中力が途切れてしまうと、他人の言動が気になってしまい、学習中もすぐにちよっかいを出してしまう傾向があった。情緒が不安定なことが多く、すぐに泣き出してしまいうことも多々あった。両親はともに働きに出ており、夜遅くまで家に帰ってこないことが多い。</p> <p>【検査中の様子】 非常に落ち着いており、解答のスピードが速かった。分からないことは日本語で「分からない」と意思表示ができる。数は指で数えたり、指さして数えることはない。</p>
子ども C	<p>体を動かすことが好きで、バク転をしたり、ブレイクダンスのまねごとをしたりしていた。しかし体格は小さい印象を受けた。対人関係のとり方に問題はないが、からかいの対象になっていた時期があり、当初は本人にその認識はなかったものの、時に泣き出すこともあった。学習態度は落ち着きがなく、集中力がない。またボーっとしていることが多い。学習場面・生活場面ともに、同じことを何度も繰り返し聞き、何回説明しても理解できないことが目立った。50音表や数の概念も法則性を理解できず、表面的なパターン認識で暗記するだけに留まっており、誤答も多い。積極的に挙手して発言しようとするものの、答えが分かっているにもかかわらず「当ててほしい」という想いが強い。また頻繁にお腹が痛いとしり出し、トイレに行く機会が多かった。その際も小便をきちんと便器の中にこぼさずにできない、トイレの後、手を洗ってハンカチで拭くという習慣が形成されていなかったという。他にも、鼻のかみ方を知らない、よく箸を落とすなどの行為が見られた。</p>

	<p>【検査中の様子】</p> <p>語彙調査では、分からないことは日本語で「分からない」と意思表示ができる。日本語に比べて、ポルトガル語で答える時は態度が堂々としている。しっかりと考えたり、思い出そうとする態度は看取された。語彙調査のような簡単な指示文はすぐに対応できるものの、知能検査の実施方法の説明の際に顕著な問題が看取された。一度説明されたルールを理解できず、同じ過ちを繰り返すことが多い。言語による理解力が弱く、指示内容の把握に時間を要し、かつ、行動に移せるまで相当の時間がかかる。また、視覚的手がかりによる理解も弱く、自身で法則性を見出すことがなかなかできない様子であった。検査者の顔色を見て正答を判断しようとする癖があり、一問を解くごとに検査者をみる、あるいは、深く考えずに答え、違うと言われると即座に異なる答えを言う傾向があった。知能検査実施中も独り言が多く、見本と他の選択肢を照らし合わせずに解答することがあった。</p>
子ども D	<p>教室内では年上ということもあり、リーダー的存在で他の子どもの面倒をよく見ていた。「教室内」でよくできる子であったが、年齢に該当する小学校 6 年生に転入すると、基礎学力、言語能力は難しいと判断せざるを得ない。四則計算をはじめ、点対称や線対称などの概念自体に触れたことがなく、そもそもの学習経験が欠如している様子が看取された。日本語で作文を書かせた場合、ポルトガル語の負の転移が起こっており、言語スイッチを切り替えることが十分にできていない。全体を通じて、幼い言葉遣いであり、遊び方にも幼さが残る。体格も小さい印象を受けた。とはいえ、自律的に学習をする傾向があり、知的探究心も高い。他の子どもとの最も顕著な違いは「やらされてる感」がないということである。</p> <p>【検査中の様子】</p> <p>しっかりと考えて答えようとする。分からないことは日本語で「分からない」と意思表示ができ、検査者に問題を「もう一回お願いします」と聞き直すこともあった。数は指で数えたり、指さして教えることはない。丁寧語を使おうとする意識が強かった。知能検査中も自ら解答を見直しており、学習習慣が形成されている様子であった。</p>

3-5. 考察

不就学ブラジル人児童が抱えるニーズを多面的な視点から見取ることにより、様々な学業不振の原因を推定しうる事が明らかになった。例えば子ども C の場合、知能発達の遅れが挙げられる。語彙調査では低水準ではあるものの一定の伸び率が確認されており、語彙調査の結果や調査中の様子だけでは、知能検査で見られた発達の遅れは看取できなかった。知能検査の課題特性を踏まえて分析すれば、視覚的手がかりをもとに法則性を見出すことに弱みがあり、また、知能検査中の課題説明や指示、それへの応答の様子から日本語の習得以前にポルトガル語での言語理解にも弱みが看取された。教室での学習は、言語による説明や応答に頼る部分が多く、法則性の理解に基づく応用が基本的な特性であるため、知能発達の遅れゆえに教室での学習が機能していない可能性がある。

ただし、SDQ の結果を組み合わせると、知能発達の遅れをもたらす原因の解釈には慎重さが求められる。子ども C の場合、行動の困難や多動と注意の困難、向社会性に問題があり、全体的なストレスも高い。例えば、子どもの個々の状況に合わせた養育が長期にわたり継続的に行われ環境や子どもがスケープゴートその他の形で集中的に拒絶される状態が脳認知発達に弊害をもたらすことが先行研究によって明らかにされ

ている (Tyler, Galles, & Bharti, 2007 = 訳 2010)。したがって、「精神的な健康状態の悪さ」が知能発達に遅れをもたらしている可能性がある。また、知的発達（特に言語発達）には精神間発達から精神内発達へという社会的プロセスも存在しており、そこでは他者とのコミュニケーションの量や質が問われる。不就学の子どもの場合、普段から接する人間関係の乏しさが社会性の乏しさにつながっており、それが結果的に学びを制約している可能性もある。教室で学ぶにしても、学べる状態ではない／学ぶ準備が内的・外的に整っていない、すなわち、「レディネス」が形成されていないことが推測される。子ども D を除く他の子どもに関しても、知能の発達は平均的であるものの、「精神的な健康状態の悪さ」や「レディネス」に課題を抱えており、学業不振に対する影響が懸念される。

不就学の子どもの問題行動の背景には、不安定な親子関係などの家庭環境の問題があることも指摘されており、今回の調査でも事業担当者や指導者らから家庭環境の劣悪さに関する指摘が相次いだ。詳細なデータは収集できなかったが、家庭の状況と照らし合わせた上で各データを考察することによって、学校における支援対象領域の優先順位づけや指導の見立ての検討・決定に資する根拠資料となることが示唆される。その際に、ブラジルにおけるカエルプロジェクトの事例が

指し示すように、「入学・転入前」に心理状態を含む多面的なアセスメントを実施し、チームを組みながら必要な適応支援を図らない限り、学習不振という現象のみが継続し続ける可能性がある。例えば、本調査対象者であった子どもたちの就学手続きの場で、事業担当者や指導者が同席し、教育委員会の担当者に個々の子どもの様子、とりわけ子どもCに見受けられた発達上の遅れの深刻さを伝える機会があったという。教育委員会による対応は「転入後に対応します」というものであり、転入前に詳細な検査等が実施されることはなかった。子どもCは日本語もポルトガル語も未発達というダブルリミテッドであるため、入学後の対応によっては「外国人だから言葉がよく分からない」という判断になり、知能発達の遅れや精神的な健康状態の悪さが見過ごされる可能性が指摘できる。

また、何らかの困難を子どもが抱えている場合、評価する実践者によっては問題が発見されにくい、もしくは問題自体を軽視されてしまうという可能性も否定できない。例えば、SDQにおける指導者Aと指導者Bの評価の合致率をみると、知能検査の結果が最も優れていた子どもDに対する評価が最も合致率が高く、逆に知能検査で何らかの発達の遅れが示唆された子どもCに対して最も低かった。日本の学校現場では教員や担当者の観察によって経験的に子どもたちの状態を把握することが主流となっているが、今回の結果は、観察を行う者（担当者）の主観だけに頼ると問題を見過ごしてしまう危険もあるということも示唆している。今回は保護者からの回答を得ることができなかったが、検査結果の精度を高めるためにも、保護者や実践者など複数からの回答を得る必要がある。

4. 外国人児童生徒支援に資するアセスメントの試論的枠組

外国人支援に資するという条件を附する時、アセスメントのあり方は外国人児童生徒のラベル貼りに終始してはならない。もちろん、場合によっては、専門的ケアの必要性を診断できる医師等の専門家につなげるか否かを決定するという役割をアセスメントが担うこともある。しかし、教育利用を前提とした場合、アセスメントは「障害／才能の診断」ではなく「ニーズの特定」を第一義的な目的に掲げ、実施される必要がある。また、その方法は個々人のプロフィール分析に基づく「個人内差」をカリキュラムに依拠しながら理解できる方法であることが望ましい。知能などの全般的・一般的な発達水準の測定による「個人間差」の把握は同年

齢層における相対的な位置づけを確認するための参考情報に留めた方がよい。そして、結果の利用にあたっては、「欠陥モデル」（欠陥を見つけて直そうとする考え）ではなく「成長モデル」（強みを見つけて、それを手がかりに伸ばそうとする考え）による対応を基本に据え、「問題志向」（問題に焦点をあわせ問題が発生した原因を深く分析しようとする意識）から脱却し「解決志向」（問題の解決した未来の姿をイメージし、それに近づく解決方法を見出そうとする意識）でもって臨むことが求められる。これらの思想的背景の一つに、例えば特別支援教育で強調されるカウフマンの「賢いアセスメント」（表1）がある。

表1：賢いアセスメント（Intelligent Testing）の哲学

1. 知能検査は、個人が学習したものを測定する。知能検査も一種の学力検査であり、学力はある文化の中で発生するものであるから、知能検査も明らかに文化的なものである。すなわち、文化によって差があるとの考えをもたなければならない。
2. 知能検査は、行動のサンプルの収集である。結果を他の行動や異なる状況下での結果にまで一般化しなければならない。検査の総合得点（全検査IQなど）は、その子どもの知的機能全体を示すものであると解釈してはならない。
3. 知能は、決められた実験的な状況で測定される。検査手続きは正しく守られなければならないが、解釈はまた別の問題であって、標準化された手続きの限界に対して柔軟性と意識性がなければならない。
4. 検査得点ではなく、子ども本人を重視する。
5. 臨床的なスキルは、検査と同じくらい重要である。
6. プロフィールの解釈は、「探偵」の仕事が必要とする。
7. 検査結果の解釈は、N=1の研究である。
8. 個別知能検査は、個別に解釈されなければならない。
9. 検査結果のプロフィールの解釈には、理論を使う。
10. 多様な情報源で支持されるものを、仮説にする。

（Kaufman, 1979 = 訳 1983 および Kaufman, 2011 を参考に筆者が要約）

在日外国人児童生徒は日本人児童生徒よりもより高いリスクを負うことが多く、不就学児の場合はなおさらである。例えば、次のようなフローチャート（図3）を想定できる。

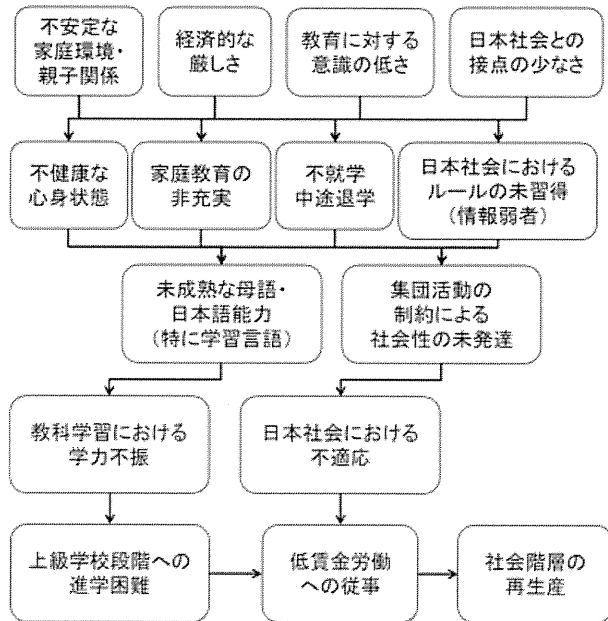


図3：外国人児童生徒が抱えるリスク

このような高いリスクがある限りにおいて、外国人児童生徒は特別な配慮を必要とする者であり、特別支援教育の対象であることを鮮明に意識し対応する必要がある。その際、何らかの発達の遅れによって生活機能の障害（社会的不利）がもたらされていることだけに注目するのではなく、それに伴い、社会活動や参加

が制約されているのであれば、健康状態や内的要因（個人因子）、あるいは外的要因に働きかけることにより、社会活動や参加を促進させる必要がある。この点に関して、2001年に世界保健機関（WHO）が採択したICF（International Classification of Functioning, Disability and Health version for Children and Youth：国際生活機能分類児童版）というアセスメントの枠組が特別支援教育でも積極的に援用されており、そこから学ぶことは多い。特別支援教育の知見をもとに筆者らなりにまとめたものが、図4ある。以下では外国人児童生徒に特化した事項に関してのみ、説明を加える。

まず、本調査でも明らかになった通り、外国人児童生徒は強いストレスに曝されており、精神的健康を害しているケースが多い。ブラジルにおけるカエルプロジェクトの事例のように心理状態をアセスメントし、緊張や不安を和らげるための慎重なケアが求められる。その一方で、マイノリティとして日本で生き抜く強さはやはり必要であり、その意味ではレジリエンス（極度の不利な状況に直面しても、正常な平衡状態を維持することができる資質・能力）を見取り、高めていく手だてを考えていく必要があるだろう。その際に外的要因に記したメンターの有無やエスニック・コミュニティとの関わりが重要な要因になりうることは多くの外国人児童生徒の体験談から推察できる。こうした心理的ケアを図りつつ、社会活動や参加の実態を把握・促進する必要がある。

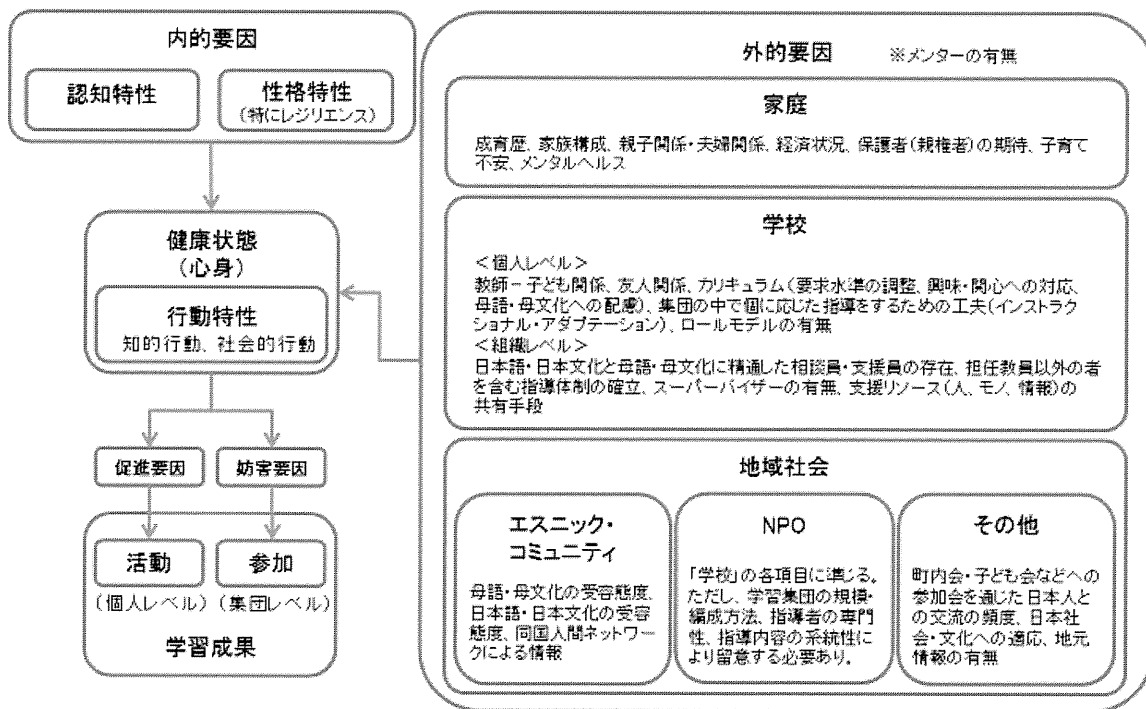


図4：外国人児童生徒支援に資するアセスメントの試論的枠組

次いで「外的要因」と一括りにまとめた項目についてである。アセスメントには成育歴・教育歴の把握が不可欠になる。外国人児童生徒の場合、成育歴に関しては母子健康法の規定に基づいて行われる乳幼児健診を受けていない場合が多く、教育歴に関しては学校教育法施行令・同施行規則に基づいて行われる各種アセスメント（就学前診断、指導要録への記入・引継ぎ等）を受けていない場合が多い。したがって、正規の記録が残っていないため、保護者や関係者へのより丁寧な聞き取りが必要になる。その際、成育歴・教育歴ともに、どのような（条件整備がなされた）場でどのような人と関係を結びながら養護・教育されることにより、どのような生活経験・学習経験を積んできたのか、という実質的な内容に注目する必要があるだろう。日本の公立学校だから質が高いと暗黙裡に判断できるわけではなく、異文化受容の条件整備が適切になされているか否かがポイントである。地域社会における各々の教育機関・施設等の特徴も踏まえながら、学習経験の内実こそが問われる必要があり、学校に登校していたか否かでもって安易にラベリングすることは避けなければならない。また、できる限り1つ以上の信頼できる別個の情報源（例：教師・指導者・保護者の評価、ならびに教育的、発達の、医学的前歴）から証拠を集め、困難や妨害をもたらしている危険要因を推定するとともに、比較的上手くいっている状況を見つけることにより、保護要因・促進要因に働かせることが重要になる。

とりわけ、外国人児童生徒にとっては、文化的背景の違いに起因する形で学習困難をはじめとする各種困難が引き起こされている場合が多い。例えば、『精神疾患の診断・統計マニュアル』（DSM-IV-TR）でも「学習障害は学力の到達度の正常変異、および機会の欠如、教え方のまずさ、または文化的要因による学習困難から鑑別されなければならない」（下線は筆者ら）と鑑別診断の注意書きに記述されている。したがって、アセスメントそのものの妥当性・信頼性をエスニック・センシティブという観点から吟味しなければならない。内的要因と外的要因は相互作用の関係にあり、文化的背景や日本社会における外国人児童生徒の生活という社会背景の違いが考慮されていないと外国人児童生徒の能力や発達が不当に低く見積もられてしまう恐れがある。例えば、検査キットを利用する場合は、①利用する検査キットの標準化がなされた際にアセスメント対象児に類似した対象が母集団に含まれており、マニュアルにおいて対象例として示されているような検査を用いる、②母国において開発された同様の検査キットを入手し、日本語版との違いを精

査した上で実施し、結果解釈にあたっては双方の基準を参照する、③結果の解釈にあたっては、文化的・社会的背景との関わりを詳細に記述し、必ず根拠を明記する、④アセスメント対象児の人種的または文化的背景の側面に精通した検査者・調査者を雇う、などの配慮が必要になる。現状で言えば、特にダブルリミテッドやセミリンガルの外国人児童生徒に適用可能な検査手法は限られており、管見する限り、日本ではほとんど紹介されていない。本調査を進めるにあたって最も頭を悩ましたことであり、今後の研究の進捗が期待される。

5. 最後に

外国人児童生徒の教育を考えることは、実は日本の教育、とりわけ公教育のあり方そのものを問うことにもつながる。例えば、外国人児童生徒の「不就学」は日本の子どもの「不登校」問題、外国人児童生徒の家庭に見られる社会経済的不利や不安定な親子関係は日本における生活保護世帯の子どもや、ひとり親世帯に住む日本の子ども、虐待に近い行為を受ける日本の子どもの「低学力」問題などとも関係しており、各状況が子どもの発達にもたらす影響は類似する。共通する事情と異なる事情を精査した上で「外国人」だからこそ必要とされる特別な配慮が検討されるべきである。

また、多くの日本人児童生徒は「普通」に生活していれば学校に適応していけるわけであるが、それは家庭や地域社会をはじめ就学前教育や学校教育において「就学レディネス」と呼ばれる資質能力や態度、行動を習得済みだからである。ただし、これまでその内実は暗黙裡にされてり、無自覚である場合が多い。外国人児童生徒を受け入れるためには、学校で適応していくためにはどのような就学レディネス（学力の定義やレベルを含む）が必要とされるのか、最低限の基準を明確にし、エスニック・センシティブという観点からその妥当性を検証する努力がますます求められてくる。この作業は多文化共生というスローガンを体現する新しい学校づくりを要求する。そして、より実効性の高い最低基準を作成するためには、やはり本稿が提案するように、アセスメントによる丁寧な実態把握やその結果に基づく指導成果の蓄積が必要である。また、最低基準が明確になれば、各々の教育機関・施設が、その基準に照らし合わせながらアセスメント結果を有効活用していく方策を検討することができるようになる。

「ゴールなきマラソンを走る」のは誰にとっても苦痛である。共有できる明確な目標を掲げ、地域社会と協働しながら外国人児童生徒の教育に取り組むことが結

果的に日本人児童生徒が抱える問題解決にも資するということを認識する必要があるだろう。

参考文献

- Goodman,R. 1997. The Strength and Difficulties Questionnaire: a research note. *J Child Psychol Psychiatry* 38, pp.581-586
- Goodman,R. 2001. Psychometric properties of the strength and difficulties questionnaire. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry* 40, pp.1337-1345
- Goodman,R. & Scott,S. 1999. Comparing the Strength and Difficulties Questionnaire and the Child Behavior Checklist: Is small beautiful? *Journal of Abnormal Child Psychology* 27(1), pp.17-24
- Kaufman, A.S. 1979. *Intelligent Testing With The WISC-R*. John Wiley & Sons, Inc. (中塚善治次郎ほか訳 (1983) 『WISC-Rによる知能診断』, 日本文化科学社)
- Kaufman, A.S. (2011) 「学習困難のある子どもたちを援助する 21 世紀の『賢いアセスメント』」(日本 LD 学会第 20 回大会特別講演資料) 資料翻訳: 高橋知音・染木史緒
- Kyoko, N.Y. 2010. Projeto Kaeru: Programa de inclusão dos filhos de trabalhadores brasileiros no Japão às escolas públicas do estado de São Paulo, Edição de Autor.
- Tyler, C., Galles, N.S. & Bharti. (2007 = 訳 2010) 「幼年期の脳、発達、学習」 OECD 教育研究革新センター(編)・小泉英明(監訳) 『脳からみた学習』, 251-287 頁
- 岩田吉生 (2011) 「外国人児童生徒の教育支援における知能検査・発達検査等の活用」『附属学校外国人児童生徒受け入れ調査事業の報告書』第 2 巻第 4 号、愛知教育大学、29-37 頁
- 白井智美編 (2009) 『イチからはじめる外国人の子どもの教育』教育開発研究所
- カナダ日本語教育振興会 (2000) 『子どもの会話力の見方と評価ーバイリンガル会話テスト (OBC) の開発ー』カナダ日本語教育振興会
- 川上郁夫 (2003) 「年少者日本語教育における『日本語能力測定』に関する観点と方法」『早稲田日本語教育研究』第 2 号、早稲田大学大学院日本語教育研究科、1-16 頁
- 中島和子 & ロザナ・ヌナス (2001) 「日本語獲得と継承語喪失のダイナミクスー日本の小・中学校のポルトガル語話者の実態を踏まえて」 ATJ Seminar 2001, Heritage Panel Papers (<http://www.japaneseteaching.org/ATJseminar/2001/nakajima.html>)[2010 年 6 月 25 日閲覧]
- 二井紀美子・緩利誠 (2010) 「在日外国人児童の語彙習得の実態ー異なる教育環境間の比較分析を通してー」第 46 回日本比較教育学会発表資料
- 二井紀美子 (2011) 「ブラジルに帰国した子どもたちへの支援の実態」『附属学校外国人児童生徒受け入れ調査事業の報告書』第 2 巻第 4 号、愛知教育大学、39-46 頁
- 二井紀美子 (2012) 「外国人受入れ面接の現状と課題」『附属学校外国人児童生徒受け入れ調査事業の報告書』第 3 巻第 2 号、愛知教育大学、65-74 頁
- 松本恭子 (2004) 「年少者日本語教育研究の動向と課題」『平成 16 年度日本語教育学会第 1 回研究集會予稿集』、9-12 頁
- 松本恭子 (2008) 「年少者日本語教育研究の最近の動向と課題 (2000 年～2007 年)ーボランティア支援者の立場からの問題提起ー」『平成 20 年度日本語教育学会第 1 回研究集會予稿集』、61-64 頁
- 吉川陽子・本杉敦子 (2006) 「日本生まれもしくは幼児期来日の外国人児童の日本語能力ー OBC 会話テストを利用してー」『第 7 回母語・継承語・バイリンガル教育 (MHB) 研究会資料集』、22-31 頁

注

- 1 豊橋市教育委員会「外国人児童生徒教育資料 指導参考資料集」には、本文中のチェックリストの他に、学年別の漢字テストや計算テスト、図形テスト、通知表翻訳などが掲載されている。
<http://www.gaikoku.toyohashi.ed.jp/shidou/shidou.htm>[2013 年 1 月 7 日閲覧]
- 2 教育歴は推定にしか過ぎない。保護者に聞き取りをした関係者の記録ならびに子ども本人に調査者である筆者らが聞き取りをした結果をもとに算出した。ただし、保護者自身が詳しく把握できていないケースが多々あり、子どもの発言とも食い違うケースも散見された。ただし、いずれの子どもも制度化された正規の学校にはほとんど通学していなかったという事実は確認できた。教育歴を正確に把握すること自体が特に不就学児調査では困難であり、実態把握の妨げになっていることが明らかになった。基礎情報の正確な把握ができないために、アセスメント結果の解釈に制約が生じてしまうことが懸念される。

New framework of Educational Assessment for Foreign Children : based on results from a survey of out of school children in Hamamatsu

Kimiko Nii Makoto Yururi

The purpose of this study is to propose a new framework of assessment that will contribute to support foreign children. First, we had an overview of the current status of the assessment for foreign children. It was found that the need for assessment has been recognized, but the situation of the children is not sufficiently understood because of the lack of inspection methods and the difficulties of its implementation.

Then, we examined the results of the assessment that was performed for Brazilian out of school children residing in Hamamatsu City. We carried out four methods of assessment: vocabulary test (Japanese and Portuguese), intelligence test, behavioral observations and impressions of teachers and researchers.

As a result, we were able to clarify the actual situation and the reality of the children that was difficult to see only through subjective observation

and assessment of language acquisition. However, that it still is not sufficient, and challenges remain in terms of linking the results of the assessment and the specific educational practices, and understanding how to connect them better.

Foreign students in Japan are often having a higher risk than Japanese students, and in the case of out of school children this is even more so. Therefore such foreign students need special consideration and we must be clearly aware that they are the target of special education. In that case, not only has life dysfunction (social disadvantage) caused some developmental delays, but if social activities and participation are constrained, it is necessary to promote them by reaching out to health, internal factors (personal factors) and/or external factors. Based on the above discussion, we have presented a tentative framework for assessment.